

1. Sistemas de Formación

Profesional y reconocimiento de cualificaciones y competencias profesionales¹

Los países europeos, y en general, todo el primer mundo, se enfrentan en las últimas décadas a unos retos comunes en la construcción de las cualificaciones profesionales que sus sistemas productivos requieren.

Estos retos en la práctica se traducen, entre otros aspectos, en políticas de desarrollo de sistemas de Formación Profesional orientados a que cada subsistema pueda mantener su autonomía respecto a los demás, pero dotando al sistema general de un dispositivo de reconocimiento mutuo que permita a las formaciones profesionales actuar de forma sistémica o articulada.

A grandes rasgos, las modalidades de Formación Profesional establecidas en la actualidad se pueden agrupar en cuatro: la Formación Inicial de base; la Formación para la inserción o reinserción en el empleo; la Formación Continua formal de los trabajadores y empleadores; y la Formación Profesional adquirida directamente mediante la experiencia (informal).

Las vías de Formación Profesional inicial de base (Reglada) y el aprendizaje por la experiencia laboral, son las modalidades más clásicas y las que disponen de más tradición. Los modos de Formación Profesional Ocupacional y Continua se han desarrollado más recientemente, fruto de las políticas de formación comentadas. Todo ello supone un nuevo marco de problemas de relación entre las cuatro modalidades de Formación Profesional.

De esta forma se genera un nuevo discurso sobre la Formación Profesional con una doble finalidad: la necesidad de establecer desarrollos coherentes entre los subsistemas de formación, evitando estrangulamientos, y la nece-

1. Capítulo elaborado por Jordi Planas.

sidad de establecer dispositivos de reconocimiento de las formaciones que permitan un funcionamiento abierto para los trabajadores y sistémico para las instituciones.

Los cambios económicos y sociales que se están produciendo en las últimas décadas plantean nuevas exigencias en competencias profesionales que se traducen en nuevas exigencias o demandas a los sistemas de Formación Profesional: nuevas demandas a la Formación Profesional inicial, pero también nuevas demandas formativas a la Formación Continua (formas cualificantes de organización del trabajo, adaptación a innovaciones tecnológicas, etc.).

El subsistema de Formación Profesional inicial (Reglado) y los aprendizajes laborales mediante la experiencia y la antigüedad en el empleo se muestran por sí mismos insuficientes para dar cumplimiento a estas nuevas demandas formativas.

La inserción profesional de los jóvenes y la recualificación de activos sin empleo demandan acciones formativas flexibles y coyunturales de adecuación al mercado laboral. La movilidad interempresarial y interocupacional de los trabajadores y del desarrollo de la formación como *formación a lo largo de toda la vida*, demandan acciones formativas de carácter “continuo” en el marco de la empresa, del proceso de trabajo y de las políticas para la competitividad.

Estos nuevos requerimientos han argumentado políticas de ampliación del abanico de modalidades de formación: básicamente esto se concreta en la aparición de los dos nuevos subsistemas de Formación Profesional (la Formación Profesional no reglada para el acceso al empleo y la Formación Profesional Continua en el puesto de trabajo). La aparición de los “dos nuevos” subsistemas crean problemas en relación a la identidad, la interrelación y autoafirmación:

La Formación Profesional inicial, cuando queda incorporada orgánicamente al sistema educativo (de forma desigual según países o tipos de sistemas educativos) adquiere identidad, se hace explícita, se estructura y se formaliza. La vinculación orgánica de la Formación Profesional inicial con el sistema educativo permite, entonces, la emisión y reconocimiento de certificaciones o acreditaciones profesionales² que se estandarizan tanto en el sistema educativo como en el sistema productivo y la ordenación del trabajo³.

2. Las certificaciones profesionales emitidas por los sistemas de formación están jerarquizadas entre sí y ocupan posiciones débiles en relación a la formación académica. Todo influye, a nivel de mercado de trabajo, en una posición débil de determinadas certificaciones y niveles.

3. Obviamente las formaciones profesionales iniciales o regladas son muy diversas en función del tipo de sistema educativo al cual se adhieren. De igual forma, la articulación entre certificaciones emitidas por el sistema educativo y el reconocimiento de niveles de cualificación y salarización también varían de país a país.

La Formación Profesional mediante la experiencia laboral ha sido la principal modalidad histórica de Formación Profesional⁴. La mayor parte de la población trabajadora mayor de cincuenta años, por ejemplo, no ha tenido posibilidades de formación inicial específica; sus competencias profesionales han sido adquiridas mediante la experiencia acumulada y su contraste con el puesto de trabajo. Pero, precisamente por su carácter informal, se trata de aprendizajes no estructurados y con un reconocimiento no institucionalizado o simplemente reducido a segmentos del mercado de trabajo, territorios o formas gremiales. Hay que reconocer, sin embargo, el importante papel de algunos gremios en el reconocimiento de la experiencia laboral; igualmente, también el de los agentes sociales (organizaciones empresariales y sindicales) en el reconocimiento de la antigüedad y categoría acumulada⁵.

Pero cuando la movilidad en el trabajo se acelera y se externaliza⁶ socialmente se está en condición de identificar el problema del reconocimiento y certificación de la Formación Profesional. El reconocimiento de la Formación Profesional se plantea a varios niveles:

- El reconocimiento y equiparación de las certificaciones profesionales académicas recesivas y emergentes en el marco de la empresa y del trabajo⁷ (viejas y nuevas titulaciones profesionales).
- El reconocimiento de las certificaciones regladas de Formación Profesional en el marco del cuadro comunitario europeo: sistemas educativos distintos, con catálogos de Formación Profesional distintos, currículums distintos y niveles heterogéneos (el reconocimiento ante la movilidad en la UE).
- El reconocimiento de las certificaciones regladas de Formación Profesional fuera del marco comunitario, donde la disparidad de sistemas educativos, catálogos y modos de formación resulta aún mucho más sobre-dimensionada.

4. La emergencia de la Formación Profesional inicial-reglada con la plena industrialización ha supuesto cambios importantes en el proceso de captación de trabajadores. Este aspecto ha sido estudiado desde perspectivas teóricas distintas (teoría del capital humano, el credentialismo, las teorías de la correspondencia, etc.).

5. La negociación colectiva ha sido una vía muy importante para el reconocimiento “oficioso” de la experiencia laboral acumulada en el mercado laboral y en la organización del trabajo. Los análisis de puestos de trabajo, por otra parte, son otras formas de reconocimiento interior de cualificaciones adquiridas, aunque no exentas de conflicto.

6. La aceleración hace referencia al aumento del indicador de movilidad del trabajador (cambios de trabajo o de puestos de trabajo, incluido el cambio ocupacional); la externalización hace referencia al promedio de empresas a lo largo de la vida laboral. Tanto la aceleración como la externalización son elementos clave de los cambios en el mercado laboral en la actualidad.

7. En una misma empresa pueden coincidir trabajadores de distintas edades con formaciones iniciales “similares” a contextos invariables: perito mercantil, diplomado en ciencias empresariales y diplomado en administración y dirección de empresas.

- El reconocimiento de formaciones profesionales no regladas (pero formales) ya desaparecidas de los catálogos o ya inexistentes⁸, y/o el reconocimiento de la formación ocupacional en el marco de las políticas activas contra el paro.

Por supuesto, el reconocimiento de las competencias adquiridas en el marco de la experiencia laboral en empresas y puestos de trabajo específicos no se ha producido ni reconocido de manera formal, según los cánones escolares o reglados.

La mayor parte de las competencias profesionales adquiridas por la población trabajadora (y que constituye buena parte del capital humano disponible) han sido adquiridas sin Formación Profesional inicial o con Formación Profesional ya obsoleta. Estas competencias constituyen la mayor parte del capital humano disponible en nuestras economías y el activo de formación de la mayor parte de nuestros trabajadores: particularmente de las generaciones más antiguas, porque son las menos “tituladas” y las que tienen mayor experiencia. Por otra parte el reconocimiento de estas competencias adquiridas informalmente es también muy importante para las acciones de promoción de desarrollo de la Formación Profesional *a lo largo de toda la vida*, muy especialmente si se pretende que la Formación Profesional continua sea accesible a la mayoría de los trabajadores y no quede restringida a los más formados (los titulados). Hacer aflorar este capital humano reconociéndolo socialmente, tanto en el proceso de trabajo como en la Formación Continua de los trabajadores, es uno de los retos fundamentales de los sistemas de Formación Profesional europeos: la producción y el reconocimiento de competencias profesionales.

Para comprender mejor la necesidad de avanzar hacia un nuevo *sistema de sistemas* de Formación Profesional, conviene identificar los fenómenos económicos y sociales que contextualizan los requerimientos de competencias.

1.1. Globalización y cambio tecnológico

El marco tecnoeconómico que ha acelerado el requerimiento de competencias antes señalado, se puede definir por dos coordenadas estrechamente interco-

8. Si hay disparidad en el campo de la Formación Profesional reglada entre países, la disparidad es aún mucho mayor en la formación vocacional u ocupacional; lo mismo ocurre en la formación formal continua. Por otro lado, hay formaciones antiguas que han desaparecido por obsoletas pero no está claro que no deban tenerse en cuenta para el reconocimiento de la experiencia y de la formación a lo largo de la vida.

nectadas: el cambio relacionado con las nuevas tecnologías de la información y la globalización de la economía.

El cambio tecnológico desarrollado durante las últimas décadas ha ido asociado a la irrupción de las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI). Un cambio que se ha caracterizado por su velocidad y por su capacidad de disseminación y penetración en todos los sectores productivos; también por su universalidad y por su turbulencia. Se trata de un cambio que tiene un carácter difuso e imprevisible en relación a sus efectos.

Por otra parte, la naturaleza de la relación entre los cambios producidos o sostenidos por las NTI y el conocimiento humano es tal, que permite afirmar que, *por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción* (Castells: 1997)⁹ y, consecuentemente, su cultivo (la formación en su sentido más amplio) transforma también su significación y su valor productivo.

Así, los años 80 han sido testigos también de un cambio importante en la naturaleza de las inversiones económicas. La proporción relativa entre las inversiones materiales y las inmateriales ha cambiado considerablemente. Según un informe de la OCDE¹⁰ (1990), en 1987 la totalidad de las inversiones industriales inmateriales superó a las materiales en Alemania, en Suecia y en Gran Bretaña, lo cual indica la tendencia de los cambios en la naturaleza de las mismas, al mismo tiempo que muestra el carácter complementario entre las materiales e inmateriales y la alta tecnología contenida en ambos tipos de inversiones. Estas tendencias están cambiando la composición de la función de producción.

La naturaleza del cambio tecnológico al que asistimos no se traduce ni única ni fundamentalmente, en requerimientos de formación en Nuevas Tecnologías de la Información. El impacto de las mismas en los procesos de producción y de formación es mucho más profundo:

- El gran desarrollo y la amplia penetración de las Nuevas Tecnologías de la Información han potenciado principalmente la necesidad de una mayor formación en todos los ámbitos derivada de la potencialidad de la aplicación de dichas tecnologías en los ámbitos productivos más diversos.
- La implantación de las Nuevas Tecnologías de la Información ha permi-

9. M. CASTELLS, *La Era de la Información*, Alianza ed., Barcelona, 1997, p.58.

10. OCDE; *Measuring what the People Know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. París, 1996.

tido cambios profundos en los procesos productivos y en la organización del trabajo; mejorando la productividad han consumido abundantes competencias humanas de alta calidad y que sólo en una mínima parte han sido de carácter tecnológico.

- Las Nuevas Tecnologías de la Información han mostrado una gran capacidad para incorporar aquellas competencias basadas en lo “previsible”, potenciando, por el contrario (por el lado de la mente humana), aquellas capacidades para desarrollar y construir lo “imprevisible”.

Los cambios tecnoeconómicos relacionados con la difusión de las Nuevas Tecnologías de la Información aumentan la importancia de los bienes inmateriales frente a los materiales. Subestimar los bienes inmateriales (escuela, formación, experiencia profesional, entre ellos) sería un riesgo.

No obstante, el carácter rápido, universal y turbulento del cambio derivado de la difusión de las Nuevas Tecnologías de la Información en nuestros sistemas productivos supone imprevisibilidad en las demandas de cualificaciones y, por tanto, demanda solidez y flexibilidad en los sistemas de formación que las pueden producir: capacidad para combinar las tendencias estructurales con las coyunturales, capacidad simultánea para aumentar la formación de base y para desarrollar los instrumentos de especialización y actualización.

Los cambios tecnológicos han permitido y, en parte, provocado el inicio de una profunda reestructuración del sistema capitalista: el llamado capitalismo informacional¹¹. Este nuevo modelo tecno-económico se caracteriza por una serie de reformas encaminadas a la búsqueda de cuatro metas principales¹²:

- Profundizar en la lógica de búsqueda de beneficios en la relación capital-trabajo.
- Intensificar la productividad del trabajo y del capital.
- Globalizar la producción, la circulación y los mercados, aprovechando la oportunidad de condiciones más ventajosas para obtener beneficios en todas partes.
- Conseguir el apoyo estatal para el aumento de la productividad y competitividad de las economías nacionales, a menudo en detrimento de la protección social y el interés público.

Este nuevo paradigma productivo conlleva dos efectos que son, a la vez, un desafío y un riesgo para el mundo de la formación:

- Una aceleración de los negocios que impone cada vez unos tiempos de

11. M. CASTELLS, 1997 o.c.

12. M. CASTELLS, 1997, o.c., p.45.

actuación más breves y que tiende a olvidar o simplemente desconocer el medio y el largo plazo.

- Un razonamiento económico respecto a la formación que tiende a desplazar el discurso tradicional de la inversión en educación como inversión a largo plazo ligada a la construcción de una base masiva de recursos humanos no muy especializados que, como indicaba J. Delors, establecía una relación estrecha entre desarrollo y cohesión social. Un razonamiento desplazado progresivamente por un discurso coste-beneficio más inmediatista que tiene de a concentrar los recursos allí donde son más productivos (lo que significa a menudo menor equidad y mayor polarización) y a transferir las inversiones públicas hacia costes particulares de las familias o los individuos.

1.2. Itinerarios profesionales y relaciones laborales

La formación requiere, para ser productiva, un “soporte” humano y una traducción de requerimientos tecno-económicos de competencias en recursos humanos disponibles. Los requerimientos de competencias están necesariamente mediatisados por los comportamientos individuales desarrollados en el marco de unas relaciones laborales definidas y por los cambios en los itinerarios profesionales de los individuos. En este campo también detectamos cambios importantes que tienen repercusiones importantes sobre los sistemas de Formación Profesional.

1.2.1. La crisis de estabilidad de las profesiones: de las cualificaciones a las competencias

La aceleración de los cambios tecnológicos y económicos se ha hecho notar en los itinerarios profesionales de los individuos a diversos niveles. Los cambios en los requerimientos de formación (tanto de base como de especialización) que se producen a lo largo de una vida profesional ponen en entredicho la validez del concepto de profesión como conjunto relativamente estable de conocimientos predefinidos y traducibles en un currículum de base también estable. Estos conocimientos “constituían” antes una profesión determinada y legitimaban cualificaciones para poder ejercerla; unos conocimientos proporcionados y certificados por un sistema escolar. Estas certificaciones académicas han sido, por supuesto, un elemento importante en las relaciones laborales para definir jerarquía, responsabilidad y retribuciones de los trabajadores.

Hoy este conjunto es cada vez menos estable y su papel dentro de las relaciones laborales, sin desaparecer, tiende a cambiar. El símbolo de este cambio es un cambio terminológico que quiere desplazar la medida de la capacidad productiva de las cualificaciones asociadas a profesiones y certificados hacia las competencias, medibles de manera menos orgánica y en situación de trabajo. Este cambio encubre una doble realidad: por una parte los cambios objetivos en el contenido y el carácter de las profesiones y por otra la presión por una mayor desregulación de las relaciones laborales en las que las profesiones y los certificados son un elemento básico de la definición (y asociación) colectiva de los asalariados y de sus derechos adquiridos.

Uno de los efectos de tal desestructuración de las profesiones en su significado tradicional se traduce en el desarrollo de las competencias transversales y su valor estratégico en las carreras profesionales de los individuos.

Ello no significa, en absoluto, que las certificaciones académicas o los títulos hayan perdido su valor de señal para el mercado de trabajo (en ausencia de alternativas se incrementa el credencialismo) ni su papel como formación de base para la Formación Continua (la falta de formación de base supone rupturas para la Formación Continua).

De hecho, el nuevo discurso sobre las competencias profesionales, desreguladas y mensurables en contexto de trabajo real, ha supuesto una revalorización de los títulos académicos como referente y señal de formación básica y, por tanto, como referente de capacidades potenciales para la adquisición de futuras competencias. Efectivamente, desde la estrategia de los empleadores resulta importante asegurarse o tener certezas sobre la capacidad de los empleados para adquirir competencias o requerimientos profesionales en el tiempo más breve posible (con costes menores) para aumentar la competitividad del proceso de trabajo o del producto final.

Los títulos escolares (desde la Educación General a la Universidad pasando por la Formación Profesional), continúan siendo un referente fundamental para el mercado de trabajo, aunque es conocido que, actualmente, son sólo una *condición necesaria, pero no suficiente*, para la empleabilidad y la carrera profesional¹³. Precisamente ante una situación de poca transparencia sobre competencias, los títulos escolares conservan un papel muy determinante.

13. Obviamente la relación entre titulación y ocupación es muy compleja y así se deduce de los innumerables estudios realizados recientemente. Por supuesto que hay otros factores de empleabilidad a tener en cuenta.

1.2.2. Movilidad profesional y externalización del mercado de trabajo

Otro aspecto nuevo en los comportamientos de las empresas y de los individuos dentro del mercado de trabajo consiste en el aumento de la movilidad profesional. La movilidad profesional se puede producir tanto dentro de la misma empresa (promoción interna y/o resituación profesional) como en los cambios profesionales de empresa a empresa. Los momentos de movilidad a menudo implican verdaderos cambios de profesión (más que prosecución del itinerario profesional, se trata, a veces, de rupturas ocupacionales). La reconversión y el paro, por otra parte, suponen también momentos nada fáciles de reorientación de los individuos.

Los cambios en las estructuras profesionales, la velocidad de los cambios tecnológicos y las variaciones en los requerimientos de competencias contribuyen a acelerar los procesos de la movilidad profesional de los trabajadores. A veces éstos están inmersos en la aceleración de sus carreras profesionales u ocupacionales; a veces quedan negativamente implicados en reconversiones; a veces pueden quedar realmente excluidos del mercado de trabajo.

Existe la convicción de que la movilidad profesional ha aumentado sensiblemente en Europa, adquiriendo niveles equivalentes a los de economías típicamente más abiertas como la norteamericana (Tassinopoulos & Werner 1998)¹⁴. Esta movilidad profesional se caracteriza progresivamente por su carácter interempresarial, es decir, en el marco del mercado de trabajo externo a la empresa, aunque sólo escasamente adquiere una dimensión transnacional o intereuropea¹⁵.

La “integración industrial”, la fragmentación de empresas, el sistema de subcontratas, las empresas de trabajo temporal y la producción a tiempo justo contribuyen a aumentar la percepción de movilidad, ya que se trata de una verdadera *externalización* de la mano de obra. La marcada tendencia de las empresas a recurrir cada vez más a la mano de obra externa para gestionar sus necesidades de recursos humanos plantea importantes problemas en rela-

14. A. TESSINOPoulos Y H.WERNER, 1998; La movilidad y la migración de trabajadores en la U.E. (pág 7-108) en CEDEFOP, *La movilidad y la migración de la fuerza de trabajo en la U.E.: sus implicaciones específicas para los jóvenes*. CEDEFOP, Salónica 1998.

15. Conviene ser un tanto prudentes acerca de la movilidad geográfica de los trabajadores europeos tal como sugieren algunos estudios empíricos. Existe cierta movilidad a niveles de alta cualificación en el marco de empresas supranacionales y de profesionales liberales; es dudoso que haya mucha movilidad a niveles intermedios. Por otra parte, el mercado secundario (sin cualificación y sin reconocimiento de derechos) infiere cierta movilidad pero en relación a las migraciones exteriores.

ción a la desregulación del mercado, la fragmentación del empleo y su precarización¹⁶.

Pero más allá de este aspecto clave de las nuevas relaciones laborales, la hipótesis de la externalización de la mano de obra y de la movilidad geográfica de los trabajadores permite aventurar también un problema acerca de la identificación de cualificaciones y competencias de los trabajadores: la escasa transparencia de la información respecto a las competencias de los empleados a contratar tanto por parte de las empresas como de los mismos trabajadores.

En un contexto de cambio veloz de los requerimientos de competencias y de los medios para adquirirlas, la externalización progresiva del mercado de trabajo conlleva la pérdida de los mecanismos antiguos de reconocimiento de las competencias adquiridas a lo largo de la vida laboral en el interior de la empresa. Las actividades laborales y la adquisición de competencias para éstas se realizaban de forma lenta y continuada. Muchas veces de forma informal y directa (conocimiento y reconocimiento de hecho de competencias por parte del empleador); otras veces mediatisadas por dispositivos internos gremiales, empresariales o sindicales (regulación de cambios de categoría ocupacional, etc.).

Así, determinadas formas de reconocimiento son cada vez más recesivas y no hay dispositivos nuevos para la emergencia de nuevas formas de integración laboral o empresarial. Esto supone, paradójicamente, que en un contexto cada vez más rico de formación (informal, ocupacional, continua) los “títulos académicos” aumenten su valor como referencia o señal de adquisición de competencias, debido precisamente al debilitamiento de las acreditaciones o señales de las otras formaciones, sobre todo del aprendizaje directo en el puesto de trabajo.

La opacidad de las competencias adquiridas fuera de la escuela y la relativa revalorización de los títulos académicos repercute negativamente, tanto sobre los trabajadores adultos (menos titulados y con más experiencia) como sobre los jóvenes (más titulados y con menos experiencia).

La crisis en la producción (sistema productivo en cambio) repercute sobre el mercado de trabajo y en las relaciones laborales: *gross modo*, la nueva ordenación tiende a debilitar y desregular los vínculos de los trabajadores con sus empresas y particularmente a desresponsabilizar a éstas de la vida profesional de “sus trabajadores”, lo que incluye una mayor desvinculación respecto a su trayectoria profesional y formativa que progresivamente tiende a convertirse en una responsabilidad individual.

16. La bibliografía es abundante y reiterativa sobre este aspecto clave de las nuevas relaciones laborales.

Los cambios en las formas de contratación tienen un cariz sociopolítico; no se trata de cambios inducidos por generación espontánea: los sindicatos los califican de “precarización” y los empresarios de “flexibilización”. Estos cambios que potencian la externalización del mercado de trabajo, introducen también modificaciones substantivas en la relación salarial entre los trabajadores y sus empresas (empresas red) y en la deslocalización de los puestos de trabajo.

1.3. Sistemas de formación en crisis

Asistimos al agotamiento histórico de la lógica funcionalista de la relación entre educación, formación y trabajo, basada en una relativa estabilidad de las profesiones y en la previsibilidad de las cualificaciones necesarias para ejercerlas. Dicha lógica ha sido potenciadora de la formación reglada, en instituciones estables y programas previstos a medio y largo plazo, es decir instituciones y programaciones de tipo “escolar”.

La fase en la que hemos entrado desde hace más de dos décadas sugiere la necesidad de un replanteamiento de las relaciones entre la educación, la Formación Profesional y el trabajo con el fin de constituir lo que Dupont y Reis (1991)¹⁷ llaman “nuevas identidades profesionales evolutivas”: la tecnología, al hacerse cargo de la mayor parte de las labores repetitivas, el resto del trabajo se hace “más inteligente” y las actividades laborales son, en sí, cada vez más complejas, abstractas y se desarrollan mediante procesos “simbólicos”. La inversión en el desarrollo de capacidades de innovación, de concepción, de iniciativa y de trabajo en equipo se convierte en esencial para gestionar con previsión las competencias humanas¹⁸. Así, la Formación Profesional debiera tender en la actualidad a la proximidad de las situaciones de trabajo, concebir nuevas estrategias y cubrir progresivamente campos no tradicionales (por ejemplo, el desarrollo de “competencias clave” en los sistemas de aprendizaje, las formaciones en las que se da predominio a la cooperación y la introducción de elementos de formación general en las medidas de Formación Continua dentro de la empresa).

Para los formadores, “ya no se trata solamente de impartir conocimientos

17. G. Dupont y F. Reis, 1991; La formación de formadores: problemática y evolución (pag. 21-25). Publicaciones CEDEFOP, Berlin 1991

18. El impacto de las NTI sobre el trabajo ha proporcionado un amplio debate acerca de la cualificación y descalificación del trabajo que en este texto no puede tener lugar.

o una reserva de capacidades, sino más bien de actuar sobre un sistema, un conjunto de elementos en el centro del cual se encuentra el “alumno”; en este caso, el entorno del aprendizaje es determinante. El formador se convierte en un gestor, esto es, un creador de entornos de formación” (CEDEFOP: 1988)¹⁹. Pero entre lo que debería ser y lo que es hay una gran distancia: hoy por hoy el capitalismo informacional ha colocado a los sistemas de formación en crisis.

1.3.1. Tiempos de producción, de gestión de recursos y de formación

Los sistemas de Formación Profesional están ante un dilema: el desfase de tiempos. Por un lado los procesos formativos demandan una prolongación de tiempos de formación, pero por otro prima la rapidez, imprevisibilidad y especificidad de los requerimientos de formación por parte de las empresas. Un dilema entre previsiones, procesos y urgencias.

La respuesta política a este dilema ha facilitado, al menos en parte, el desarrollo de dos modalidades y subsistemas de Formación Profesional: la formación para la inserción laboral y la Formación Continua de trabajadores. En efecto, políticamente resulta imposible, mediante los sistemas “tradicionales” de formación inicial y de aprendizaje mediante la experiencia de trabajo, dar una respuesta eficiente a las imprevisibles y urgentes demandas de formación solicitadas por las empresas o los individuos. A la aceleración y turbulencia de los cambios en el sistema productivo se responde con la creación o reformulación de los sistemas de Formación Profesional: reformas sobre la formación de base de carácter amplio, y potenciación de ofertas formativas específicas de respuesta rápida²⁰.

El clásico problema acerca del carácter de la Formación Profesional (formación de base o formación especializada) probablemente sea un falso problema: debido a la velocidad del cambio no se puede plantear la formación inicial de base como contenidos formativos específicos de larga duración; los trabajadores, en tanto que cambiantes, deberán especializarse más de una vez durante su vida profesional y ello no será posible sin una buena formación de base que permita desarrollar formaciones posteriores. Todos los trabajadores desarrollan tareas bastante especializadas en su actividad profesional, pero si su

19. CEDEFOP 1988. Jean Dornay “Nuevos medios pedagógicos: ¿Nuevas vías para la formación de formadores?”

20. El proceso de institucionalización de los subsistemas de Formación Profesional parece que resulta incongruente con las demandas de flexibilidad coyuntural. Un tema clave.

formación inicial estuviera basada en la especialización devendría rápidamente obsoleta.

Por esto, formación básica y formación especializada dejan de ser alternativas opuestas para convertirse en complementarias y necesarias: la nueva Formación Profesional requerirá especializaciones sucesivas.

También para establecer una correspondencia fructífera entre los tiempos de producción, los tiempos de la gestión de los recursos humanos y los de la educación y formación, los sistemas de educación y formación se hacen más complejos, más especializados y requieren una mayor coordinación y comprensión para cooperar en la tarea común de suministrar al sistema productivo y a sus trabajadores, en tiempos razonables, las cualificaciones que requieren.

Los sistemas de formación pueden distinguirse entre aquéllos que tienen como finalidad proporcionar conocimientos y competencias de base, de aquéllos que responden a necesidades coyunturales de especialización y que sólo se podrán desarrollar rápida y eficazmente si los individuos cuentan con una buena formación de base o estructural. La formación de base o estructural es tarea fundamental de las instituciones de formación inicial escolar, mientras que las especializaciones son tarea específica de las instituciones de Formación Continua formal o informal²¹.

Dar respuesta a necesidades y situaciones tan diversas requiere subsistemas especializados pero capaces de actuar de manera sistémica entre ellos.

1.3.2. Formación inicial y formación a lo largo de la vida

La Formación Profesional, en el contexto actual, se caracteriza simultáneamente por la expansión de los sistemas reglado y no formal: por el crecimiento de la formación inicial (itinerarios formativos prolongados y mayor oportunidad de acceso) y por la prolongación del proceso de formación a lo largo de toda la vida (Formación Profesional Continua y/o reingresos a la formación). El sistema educativo mantiene un lugar central y determinante en la formación, pero se le exige tener en cuenta el entorno formativo no escolar: "entenderse" y "reconocerse" con los otros entornos formativos. En el entorno formativo, la formación específica para las personas en paro y para los trabajadores en ejercicio tiende a tomar formalizaciones y estructuraciones e incluso a crear un len-

21. Esta afirmación debería entenderse lejos de un cartesianismo: a veces la Formación Continua puede tener tintes de formación inicial o de base (realfabetización o alfabetización informática); por otro lado la formación inicial establece fases de especialización por su voluntad de inserción laboral de los jóvenes.

guaje propio, muchas veces poco reconocible para las demás modalidades de formación.

Asistimos a una verdadera explosión de las oportunidades de formación. Este crecimiento es, en gran parte, demandado desde la producción (necesidades formativas para una producción competitiva), pero también promovido desde las políticas públicas y las instituciones sociales; ello contribuye a explicar el desarrollo masivo de la formación no escolar y las oportunidades formativas a través de la actividad laboral: prácticas en empresa para alumnos de Formación Profesional o trabajadores, Planes de Formación internos o externos o reorganizaciones del trabajo que generan cualificación. El aumento de los consumos formativos formales e informales contribuye a una difuminación de los límites o fronteras de los entornos. Se avanza así, muy deprisa, hacia la idea de que la formación se considera como un proceso a lo largo de la vida y que se produce necesariamente mediante la combinación de entornos o espacios formativos diversos.

Pero el aumento de las oportunidades formativas supone, paradójicamente, una cierta polarización entre la abundante formación de aquéllos que disponen de una escolarización de base y de un trabajo cualificado que demanda Formación Continua, frente la escasez de formación de base y trabajo rutinario o sin estímulos. En la práctica, aumenta la distancia entre los que continúan la formación a lo largo de la vida y los que no han tenido posibilidades de ello y se excluyen o son excluidos de estas crecientes oportunidades de formación posteriores a la formación inicial.

1.3.3. Las certificaciones como señal.

La relación entre el aumento de títulos emitidos por el sistema educativo y las necesidades de competencias reclamadas por las empresas o los entornos productivos es uno de los peores interrogantes que se puede plantear desde la perspectiva del capital humano, desde los mismos sistemas educativos europeos o desde los sistemas de orientación y planificación de la formación.

La difusión generalizada de las NTI no implica, únicamente, la aparición de nuevas profesiones, sino también cambios que modifican las necesidades de competencias en toda la jerarquía del empleo, estableciendo nuevas demandas transversales de competencias que convierten en obsoletas (al menos parcialmente) las definiciones y perfiles de profesiones, tal como se hace habitualmente. La Formación Profesional reglada tiende a una estructuración curricular sobre perfiles antiguos cuando la realidad productiva puede resultar muy cambiante; entonces aparecen interrogantes y dudas acerca de

la afinidad de la formación en relación con las competencias profesionales a desarrollar.

El interrogante que plantea de esta situación es el siguiente: ¿Son los títulos un buen indicador de las competencias de que dispone un individuo? ¿Qué otros indicadores están disponibles para identificar y conocer las competencias de los individuos? En un reciente seminario europeo sobre esta cuestión (AGORA 1), empresarios, sindicalistas, administradores públicos e investigadores llegaban a las conclusiones siguientes²²:

- Las necesidades de calificación de las empresas se expresan en términos de competencias y los títulos no son más que una aproximación muy débil para identificarlas, particularmente para los trabajadores adultos. Las competencias de los trabajadores adultos se han construido, en gran parte, mediante la experiencia y la formación permanente.
- Los empresarios constatan que las empresas no necesitan títulos, sino competencias. Dar respuesta a las necesidades de las empresas requiere, por tanto, entrar en la “lógica de las competencias profesionales” independientemente del lugar donde éstas se hayan adquirido.
- La diversidad de empresas hace difícil asociar una serie de competencias precisas a las distintas profesiones.
- Por ello las empresas necesitan conocer las competencias de los individuos, lo cual no es posible con la información sobre los títulos de que dispone, puesto que esa es imprecisa e insuficiente.
- En realidad, las empresas en general tienden a aumentar su “consumo” de títulos en la medida que su presencia aumenta entre las generaciones jóvenes; pero este aumento en el consumo se interpreta como el resultado de que los empresarios perciben los títulos como señal de la capacidad para aprender, más que como indicador de saberes adquiridos. En esta lógica, la tendencia de las empresas a aumentar el consumo de títulos formaría parte de una estrategia de disminución de sus costes de aprendizaje.
- Parece clara la necesidad para las empresas, en las actuales condiciones de externalización y flexibilización del mercado de trabajo, de elaborar sistemas transparentes de información sobre las competencias. Ello requiere tanto mejorar los sistemas de reconocimiento de las competencias individuales como la calidad de los mensajes que las empresas emiten sobre sus necesidades de competencias.

22. AGORA 1; Raising the level of diplomas and their distribution on the labour market: the lessons of the past and prospects for the future; CEDEFOP, 1997. Panorama Seminar (1998)41 pág.

- Remplazar el sistema de títulos por un nuevo sistema de información que reconozca las competencias plantea numerosos problemas, particularmente dos: el del reconocimiento/transparencia y el de la legitimación por los actores en juego, los empresarios, los trabajadores y los sistemas de educación y formación.
- En ausencia de este nuevo sistema, las empresas, a pesar de que los títulos no sean más que una aproximación mala e incompleta a las competencias, tienden a utilizar los títulos escolares, dada su actual abundancia y dada la ausencia de otros indicadores validados.
- Paradójicamente, en un momento en que los títulos tienden a ser cada vez una aproximación más imperfecta de las competencias de un individuo, la necesidad de disponer de indicadores sobre ellas puede aumentar su valor de señal por ausencia de otras.
- Existe también acuerdo en situar el problema de la definición de las necesidades de competencias en una perspectiva estratégica de gestión previsora de recursos humanos, que supere la simple adaptación a las necesidades del momento.
- Finalmente, se plantea también la idoneidad de formular la cuestión en el sentido inverso: ¿qué hacer para que las empresas sean capaces de utilizar las competencias de que disponen sus empleados? Los datos disponibles muestran que estamos lejos de una plena utilización. Para este fin también podría ser útil disponer de mejores instrumentos de reconocimiento de las competencias.

El lenguaje de las cualificaciones (títulos escolares) y el de las competencias profesionales no es el mismo y por esto su relación resulta compleja y poco transparente. Pero de igual forma ocurre con la Formación Profesional no reglada (Ocupacional o Continua): ¿cuál es la relación entre las certificaciones de Formación Profesional no escolar y las competencias? En el fondo, los sistemas de Formación Profesional no escolar tienden a tomar como referente el sistema educativo y, entonces, sus títulos o certificaciones plantean problemas similares a los planteados en la relación entre sistema educativo y sistema productivo.

Construir un sistema de evaluación y reconocimiento de las competencias como complemento y alternativa del sistema de certificación tradicional tiene que ver, entre otras cosas²³:

23. BORJNAVOLD: CEDEFOP, AGORA 3, 1998.

- Con la detección de las vías formativas: tradicionalmente, la enseñanza y la formación convencionales han sido la única vía merecedora de reconocimiento; en cambio surgen formas alternativas de aprendizaje asociadas a puestos de trabajo.
- Con la evaluación de la formación: los problemas metodológicos relacionados con la descripción de lo aprendido reclaman atención, y los problemas de fiabilidad y validez de las mediciones están intrínsecamente vinculados a los procedimientos de evaluación.
- Con la validación: un reconocimiento tiene que estar referido a algún nivel o acotación de algún tipo. Un nivel posible de ser fijado o determinado y referido a formación.

1.4. La Formación Profesional como sistema de sistemas

La multiplicación de vías de Formación Profesional, la diversificación de sus escenarios y de sus modalidades, puede dar a veces la sensación de una explosión caótica de las nuevas vías de formación. Una explosión caótica que podría ser contraproducente para los mismos usuarios de la formación: cuanto más prolongados son los itinerarios formativos y más compleja la oferta, más posibilidad de usar indebidamente las oportunidades o de desarrollar incoherencias formativas.

Pero de hecho (aunque veladamente), las nuevas modalidades de formación tienden a estructurarse como sistemas y a construir sus “reglas del juego”. De ahí que uno de los retos que plantea la explosión de las ofertas formativas consiste en la configuración de un sistema de sistemas que integre como subsistemas las distintas modalidades de Formación Profesional.

El crecimiento y la diversificación de las ofertas formativas puede traducirse en desconcierto y en polarización de los procesos formativos. Transparencia y compatibilidad parece que son dos requisitos para un sistema de formación más integrado: la transparencia y la compatibilidad entre las formaciones impartidas en los diversos subsistemas es condición necesaria para abrir el acceso a un público amplio a las formaciones. También es condición necesaria para hacer legibles y comprensibles los itinerarios formativos de los individuos tanto para los trabajadores como para los empleadores y los mismos ofertadores de formación.

1.4.1. La ausencia de reconocimiento de la experiencia laboral

La introducción de métodos de reconocimiento de la experiencia se puede considerar como una respuesta a la exigencia de flexibilidad, transferibilidad y transparencia en y entre las distintas esferas de la educación y del trabajo²⁴.

El reconocimiento de la formación adquirida informalmente se ha considerado a menudo como un elemento periférico, una especie de anexo a unos sistemas de Formación Profesional que funcionaban según sus lógicas autónomas en las que (en el mejor de los casos) se podría convalidar la experiencia. Actualmente, el reconocimiento y validación de la formación informal se muestra como uno de los ejes constitutivos de los sistemas de Formación Profesional y un elemento imprescindible, técnica y metodológicamente, para el desarrollo de la Formación Continua, que no debe reproducir esquemas de formación escolar ni en contenidos, ni en metodologías, ni en instrumentos de validación y legitimación.

Durante la última década se han desarrollado metodologías y sistemas de identificación, validación y reconocimiento de la formación adquirida informalmente concebidos como “herramientas” que permitan mejorar la transparencia y la transferencia de las competencias.

Para los individuos, el reconocimiento de la formación informal puede mejorar su posición en el mercado de trabajo y facilitar su Formación Continua formal. Para las empresas, es importante para mejorar su potencial de gestión de recursos humanos. Para la sociedad civil en su conjunto, puede desempeñar un papel fundamental facilitando la transferencia de competencias entre diferentes esferas (educación, trabajo público, privado, etcétera.).

Pero su valor va más allá: el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos informalmente puede constituir la base de un nuevo sistema de reconocimiento de las habilidades capaces de desarrollar en la práctica (competencias) y puede convertirse en el referente de la formación escolar, generalmente basado en aprendizajes lejanos de la experiencia real²⁵.

La certificación tradicional (que conduce a títulos, certificados de aptitud profesional...) es una noción asociada a la educación formal. Este tipo de certi-

24. BJORNAVOLD, 1997, La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías; CEDEFOP Revista Europea de Formación Profesional; nº 12, 1997 p.58 a 75.

25. Hay que reconocer la parte de idealismo o irrealdad que contiene este párrafo. Es muy difícil pensar que un sistema de validación de aprendizaje informal puede, de forma neutra y simple, convertirse en referente de los sistemas educativos. Precisamente, los estudios sobre analfabetismo funcional aportan una crítica muy dura al aparato escolar. Las mismas teorías del credencialismo han aportado una perspectiva muy interesante para una crítica al desarrollo de los contenidos curriculares y los saberes catalogados como conocimientos.

ficación normalmente no toma en consideración la amplia gama de competencias personales y profesionales del individuo y utiliza los exámenes como mecanismo principal para otorgar un certificado basado en el supuesto dominio de un mínimo de competencias fijado por normas generales construidas a través de la concertación. Constituye, pues, una confrontación en referencia a un modelo fijo y estable de los requerimientos necesarios para ejercer una profesión²⁶.

En el polo opuesto, la validación de la formación informal constituye un proceso de reconocimiento de una gama más amplia de competencias y saberes que la certificación escolar. Pero se trata de una validación que podría ser tan real como la certificación escolar.

La validación y el reconocimiento de estas competencias plantean, no obstante, un problema de estatuto: *el valor de las competencias adquiridas informalmente en el mercado de trabajo y en la formación formal no es únicamente un problema de orden técnico y administrativo, sino también un problema de confianza general*²⁷.

Si política y socialmente se quiere estimular el desarrollo de las competencias y favorecer la adquisición de experiencias y de conocimientos a lo largo de toda la vida laboral, hará falta que tales conocimientos adquiridos puedan ser valorados en términos de estatus social, de promoción dentro de la clasificación profesional o de jerarquía, o incluso en términos de salario o de posibilidades de movilidad geográfica y profesional. La validación o la certificación de las aptitudes y competencias son, ante todo, un estímulo para el trabajador que aspira a una movilidad, ya sea dentro o fuera de la empresa.

Una verdadera incitación a la Formación Continua implica un reconocimiento oficial de las competencias adquiridas, aunque este reconocimiento no interese a la empresa en relación a sus trabajadores más que en momentos muy precisos; por ejemplo, cuando desea reducir sus efectivos y asegurar un empleo exterior para sus trabajadores que facilite la reestructuración de la empresa y/o la reubicación laboral de excedentes de mano de obra.

Finalmente, la validación y la certificación externa de los conocimientos y competencias adquiridas dentro o fuera de la empresa se planteará de manera más y más apremiante en la medida que las vías y las modalidades informales para adquirirlas se multipliquen, como por ejemplo cuando los aprendizajes y la for-

26. Las nociones de arbitrariedad cultural y autonomía relativa han tenido un papel importante en el análisis sociológico del sistema de enseñanza.

27. BJORNAVOLD o.c.

mación mediante ordenador, eventualmente desarrolladas con el apoyo de una comunidad virtual de formaciones y aprendices, devenga una práctica difusa²⁸.

1.4.2. Experiencia laboral diversa y formación estandarizada

La tradición estandarizadora de los sistemas educativos tiende a definir la formación de los individuos en relación con títulos o diplomas establecidos de antemano y con unos contenidos considerados muy estables. A diferencia de esta forma de certificación, el reconocimiento de las competencias debe ser construido según otra lógica: la de las competencias profesionales. Esta lógica supone cierta individualización (cada persona es única y diversa), pero también supone cierta universalización: toda forma de reconocimiento debe ser capaz de describir las competencias profesionales de una persona en un marco general y comprensible.

El reconocimiento de competencias, por tanto, se basa en un lenguaje comprensible para todos y comúnmente aceptado, capaz de identificar la diversidad de competencias de los individuos, frente a la lógica de la formación escolar de clasificación de los individuos según estándares y ciclos formativos secuenciados (certificaciones o títulos) que expresan sólo una parte de las competencias. Es obvio que las competencias efectivas en el puesto de trabajo se adquieren mediante la acumulación de experiencia profesional, sobre todo en trayectorias profesionales que suponen cambios de profesión y/o de empresa de trabajo y en procesos de producción u organización del trabajo.

Las razones de las dos lógicas de reconocimiento (certificación y competencias) son evidentes: durante la formación inicial, la actividad fundamental de los individuos es la formación y las instituciones que les acogen y organizan su formación son instituciones de carácter escolar en sentido amplio (también lo son los “centros” de Formación Profesional), que mantienen como finalidad central la organización y el control de resultados del proceso formativo²⁹. Por el contrario, durante su vida laboral, la institución que acoge a los individuos y en la que éstos desarrollan su experiencia es la empresa cuya finalidad y su organización responden a la producción de bien-

28. En el discurso acerca de las competencias profesionales se insiste bastante en las competencias transversales, pero muy poco o nada acerca de las competencias potenciales. Se entiende como competencia potencial la capacidad del sujeto de adquirir determinadas competencias a partir de una determinada plataforma formativa inicial o de Formación Continua.

29. Precisamente, la grandeza y la miseria de la educación reglada consiste en desarrollar una formación fuera de contexto real; a lo sumo incorpora metodologías de simulación y/o aprendizajes en prácticas reales.

es y servicios de la manera más productiva posible y en la que la formación no es más que un añadido o una consecuencia más o menos implícita de la actividad laboral encomendada³⁰.

Resulta, entonces, muy claro que no se pueden utilizar los mismos instrumentos para evaluar y reconocer la formación desarrollada según un proceso prescrito y controlado como proceso de formación escolar, que evaluar y reconocer la formación adquirida como efecto secundario de un proceso organizado para la producción.

Pero, además, las competencias que se desarrollan mediante la experiencia no son de la misma calidad que aquéllas que se producen o, en todo caso, que se sancionan a través de los sistemas escolares. Muchas de las “competencias claves”, claves para la producción, no se desarrollan o, en cualquier caso, no se sancionan, en los sistemas escolares y no están explícitamente asociadas a los títulos. Un sistema capaz de reconocer las competencias profesionales adquiridas a lo largo de la vida laboral construye un lenguaje propio, comprensible y legitimado entre los agentes sociales: un sistema de reconocimiento se hace capaz no sólo de reconocer, sino también de “convalidar” las competencias individuales en el contexto que se desea utilizarlas³¹.

En este sentido, la Formación Continua está constituida por las intervenciones de formación formal o informal realizadas durante el itinerario profesional de los trabajadores (o empleadores) y, por ello, está más ligada a la lógica de las competencias que a la lógica de las certificaciones o títulos. El desarrollo fructífero de la Formación Continua está, por tanto, ligado al desarrollo de mecanismos de evaluación y reconocimiento de las cualificaciones adquiridas informalmente.

Por este motivo, la Formación Continua no puede limitarse a un único tipo de actividad formativa (cursos de formación), sino que debe disponer de un abanico de modalidades de intervención formativa que permita a los trabajadores con experiencia y en activo construir su propio itinerario formativo en relación con las necesidades de sus empresas y de las suyas propias

30. Igualmente que en el caso anterior, la grandeza y la miseria del aprendizaje profesional informal es que se desarrolla en un contexto real de trabajo, pero a veces muy alejado de la intencionalidad educativa propia de la educación formal. Por otra parte, la experiencia laboral sin Formación Continua de acompañamiento o en contextos organizativos deficitarios puede ser poco acumulativa o demasiado instrumental.

31. En todo caso, conviene señalar que todo dispositivo de reconocimiento no es neutral: está mediatisado por los intereses de las partes (empresarios, directivos, sindicatos, sujetos individuales, etc.). Las preguntas sobre quién, cómo y para qué se evalúan y reconocen las competencias de los trabajadores no son nada inocentes.

(por ejemplo, favorecer los entornos formativos en la organización del trabajo)³².

Por todo esto, la tarea de la Formación Continua en la construcción de los dispositivos de evaluación de las competencias adquiridas en el trabajo, tiene una gran centralidad, a diferencia de la Formación Profesional inicial.

1.5. El reconocimiento de las cualificaciones y las competencias

La necesidad de crear instrumentos capaces de reconocer un abanico cada vez más amplio de formaciones, explica que existan actualmente en Europa importantes esfuerzos, repletos de dificultades, en la creación de dispositivos para evaluar y reconocer las cualificaciones y las competencias de los trabajadores (o empleadores), independientemente de la formación reglada que hayan adquirido. Parece que esta necesidad se da a tres niveles³³:

- *A nivel individual:* la evaluación de las cualificaciones y competencias adquiridas formal o informalmente definen el capital humano de cada trabajador y, por agregación, del capital humano de una región o país³⁴. Muchos trabajadores que no han tenido oportunidad de desarrollar Formación Profesional inicial ni continua han descrito una trayectoria de aprendizaje informal y de cualificación que no tiene ningún tipo de reconocimiento más allá de su propia empresa o contrato de trabajo; para esta población el reconocimiento de competencias resulta de evidente interés³⁵.
- *A nivel de la empresa:* para las empresas existe un movimiento progresivo hacia una evaluación financiera y el inventario de los activos intangibles, incluyendo los nuevos métodos de elaboración del inventario

32. Una excesiva identidad entre Formación Continua y cursos de Formación Continua tendería muy rápidamente a sobredimensionar los accesos formativos formales del subsistema en detrimento del desarrollo y potenciación de innovaciones en el proceso de trabajo: formar organizaciones potenciadoras de aprendizaje individual y/o colectivo.

33. BJORNAVOLD 1997b. Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad. Revista Europea de Formación Profesional 12; pág 76-83. CEDEFOP, o.c., 1997.

34. Por esto muchos estados pretenden introducir sistemas de evaluación de las cualificaciones y competencias adquiridas informalmente: identificar y medir el capital humano disponible para el mercado de trabajo y los procesos de producción.

35. El ejemplo más diáfano de este nivel de necesidades está en los trabajadores activos en paro mayores de 40 ó 45 años. Los orientadores laborales en los programas de Formación Ocupacional para desempleados tienen verdaderos problemas para iniciar a los propios implicados en el reconocimiento de sus propias competencias y el desarrollo “atractivo pero realista” del *curriculum vitae*.

de capital humano. En la medida en que no existan metodologías fiables que nos permitan identificar y evaluar los activos inmateriales, su importancia real tenderá a ser subestimada tanto en los presupuestos como en la gestión de los recursos disponibles³⁶. Por otra parte, se ha escrito abundantemente acerca de la necesidad de las empresas del reconocimiento de competencias ante las situaciones de movilidad laboral y empresarial³⁷.

- *A nivel de los gobiernos:* se observan esfuerzos importantes dirigidos a introducir nuevos métodos de inventario del gasto público realizados en capital humano, a pesar de que ello supone, en general, cambios muy modestos en la concepción y en las estructuras de funcionamiento de los sistemas de enseñanza.

En realidad, la opción primordial, para que un Estado pueda animar y apoyar la creación de sistemas más eficaces para la definición e inventario del capital humano y para la transparencia de las cualificaciones y competencias en los mercados de trabajo, consiste en establecer parámetros colectivos para definirlos, así como proteger los intereses comunes en la definición de las competencias, los métodos de evaluación y su registro. En definitiva, se trata de un papel muy similar al que el mismo Estado juega en el mercado de bienes y servicios.

El reconocimiento de las competencias, independientemente de la vía por la que se hayan adquirido, puede abordarse desde tres ópticas³⁸:

- La cuestión del reconocimiento de competencias debe situarse en el contexto más amplio de la gestión de recursos humanos, reflejando así la creciente importancia de la formación, tanto dentro como fuera del ambiente laboral.
- En segundo lugar, el reconocimiento de competencias puede tratarse como un puro problema técnico, resaltando los problemas metodológicos y económicos que implica la obtención de informaciones suficientes sobre una competencia específica.
- El reconocimiento de competencias puede considerarse como un problema reglamentario, relacionado con los complejos procesos sociales

36. OCDE 1996.

37. Aunque la hipótesis de la necesidad por parte de las empresas se aboga muy a menudo, hay ciertos interrogantes importantes precisamente ante un mercado de trabajo muy “flexibilizador” y “precarizado” a partir de la contratación laboral. Precisamente la contratación laboral y el dispositivo real que utilizan los empresarios para la evaluación de competencias reales y potenciales de los trabajadores.

38. BJORNAVOLD, AGORA 3, Recrutements et reconnaissance des compétences. Mimeo CEDEFOP, 1997.

que supone asignar un valor a la formación. Y este aspecto del valor puede a su vez estudiarse como dependiente de la aceptación y legitimación, elementos sólo parcialmente controlables por los poderes públicos u otras instancias que ejerzan un control centralizado de cualquier tipo.

La tabla de la página siguiente es una muestra muy esquemática de dispositivos creados con esta finalidad en los países desarrollados. Se trata de una selección de países que han creado y aplicado métodos y sistemas de validación de aprendizajes anteriores y/o no formales³⁹:

La prioridad de estos sistemas es conseguir la transparencia y la transferencia de las competencias profesionales, independientemente de donde se hayan adquirido y, principalmente, de las adquiridas informalmente. La finalidad consiste en “contabilizar” los recursos de competencias disponibles, no sólo a nivel individual, sino también a los niveles de la empresa y de la sociedad.

Desarrollar un sistema para conseguir la transparencia y la transferencia de las competencias y las cualificaciones no consiste en crear un sistema único de certificaciones homologables sino en la creación de un lenguaje común comprensible y reconocido por todos los sistemas que requiere instrumentos técnicos de validación de las competencias y su legitimación.

Hacerlo requiere responder a una amplia gama de cuestiones acerca de la concepción de saberes y las competencias profesionales, los criterios pedagógicos y políticos de la evaluación de la experiencia, las metodologías más apropiadas y factibles en términos de gasto económico, las instituciones sociales para el desarrollo y legitimación del sistema, el lugar del Estado y de los agentes sociales.

Dotar a los sistemas de Formación Profesional, particularmente al de la Formación Continua, de los instrumentos para la transparencia y la transferencia de las competencias disponibles no es únicamente un problema de metodología y viabilidad económica: fundamentalmente es un problema de orden socioeconómico y político ligado a la capacidad para legitimar y, por tanto, consensuar las propuestas en el marco de las relaciones laborales y de las relaciones políticas entre los subsistemas de formación.

Elaborar unos objetivos comunes y llegar a una comprensión común son los requisitos de base para una metodología que lleve al reconocimiento de las cualificaciones y competencias producidas desde cada uno de los sistemas. Por

39. BJORNAVOLD, J: "La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías", p. 59 de la Revista Europea de Formación Profesional nº12, Septiembre-Diciembre 1997/III.

ello la transparencia y la transferencia de las competencias constituyen las dos prioridades centrales de cualquier metodología para evaluarlas⁴⁰.

Más allá de la diversidad y multiplicidad de herramientas de evaluación y medida de las competencias, J. Bjornavold distingue dos grandes planteamientos metodológicos, diferenciados aunque coexistentes: las metodologías basadas en el diálogo y la orientación y las metodologías basadas en sistemas expertos informáticos.

1.5.1. Los sistemas basados en el diálogo y la orientación

J. Bjornavold concluye, de la comparación entre los sistemas francés (*Bilan de compétences*), británico (AL–NVQ) y holandés, que la evaluación de la adquisición informal de calificaciones y competencias tiene en común la utilización combinada de las siguientes técnicas: las entrevistas con la persona a evaluar, la evaluación de diagnósticos, la autoevaluación y los exámenes.

Las modalidades concretas de desarrollo de estos instrumentos son muy distintas de un país a otro, pero la utilización de dichos instrumentos muestra que la evaluación se basa en la combinación entre participación de la persona afectada y soporte técnico institucionalizado. Ninguno de estos sistemas evalúa a un trabajador sin una importante implicación del mismo en la reflexión sobre su práctica y la autoevaluación. Ninguno de los sistemas propuestos se limita a las “pruebas objetivas” sobre las tareas desempeñadas en el lugar de trabajo. Por otra parte ningún sistema se limita tampoco a las informaciones subjetivas ni a la autoevaluación exclusivamente.

Hay que subrayar, por tanto, el doble carácter de estos procesos de evaluación y reconocimiento de las competencias: las metodologías empleadas procuran reconocer el carácter individual y contextual de dichas competencias, “el candidato es único” y los resultados tienen como finalidad ser leídos también por otros, ya sean individuos, empresas o instituciones de formación.

Por lo que se refiere a los resultados (el producto final), los sistemas de reconocimiento son bastante divergentes: sistemas que, como es el caso francés, certifican en un “portafolio” las competencias adquiridas y sistemas, como

40. El reconocimiento de competencias, aun siendo importante para el Estado, las empresas y los trabajadores y/o sindicatos, puede ser un arma de doble filo y en más de una dirección. Puede resultar una vía de exclusión laboral definitiva para un sector de trabajadores que haya desarrollado su actividad en un contexto de trabajo muy empobrecido desde la óptica de la formación y la organización inteligente del trabajo. Según cómo, sería una vía de individualización de problemas o déficit institucional de organización del trabajo. Sería como traladar la teoría del *handicap* cultural de la sociología de la educación a la sociología del trabajo.

es el caso británico, que libran un reconocimiento formal bajo forma de certificado o título en relación con el sistema general de certificados profesionales. En este segundo caso, las certificaciones reconocidas pueden ser utilizadas como certificación para el mercado de trabajo y como “pasarela” para los ingresos escolares.

1.5.2. Los sistemas basados en informática interactiva

Desde hace algunos años se vienen realizando importantes esfuerzos para desarrollar instrumentos normalizados para evaluar las competencias adquiridas informalmente, con la ambición de alcanzar un valor objetivo/neutral y universal para territorios y contextos muy diversos (por ejemplo, el conjunto de la UE). Los motivos explícitos argumentados para potenciar el desarrollo de dichos sistemas, frente a los anteriores, han sido tres: la reducción de los costes, la capacidad para ser generalizados y la neutralidad/objetividad. Este tipo de iniciativas coexiste en algunos países con las dispositivos anteriormente mencionadas basados en el diálogo y la orientación.

El caso irlandés suele tomarse como ejemplo:

- Elaborar un sistema experto que permita a los individuos evaluar las cualificaciones relacionadas con los campos profesionales escogidos.
- Facilitar el acceso de los individuos a las normas de evaluación, con el fin de hacerles tomar conciencia de las exigencias inherentes a la obtención de ciertas calificaciones.
- Definir un método normalizado para elaborar un portafolio.
- Ayudar a los individuos a definir mejor sus necesidades de formación complementaria.

Actualmente, las acciones más ambiciosas desarrolladas sobre la base de este planteamiento metodológico emanan de la Unión Europea y su principal exponente es el proyecto *“Sistema europeo de acreditación de competencias”*, uno de cuyos objetivos centrales es el de ofrecer a todo individuo la posibilidad de hacer evaluar sus competencias, que serán inscritas en un carnet personal de competencias. Las herramientas electrónicas universalmente accesibles a través de Internet son de una importancia crucial en esta iniciativa.

El mayor interrogante que plantea esta propuesta, tanto por las limitaciones del método como por su carácter europeo, es el referente de formación: los “dominios de saberes” evaluables en el ámbito europeo y sus métodos.

1.5.3. Los sistemas de reconocimiento y su legitimación

Los métodos y los sistemas para tener influencia necesitan una fuerte base legal y legítima. Es importante la distinción entre base legal y legítima porque ambas no se sustituyen, sino que son componentes imprescindibles de la eficacia de la aplicación de un sistema de reconocimiento de cualificaciones y competencias. En efecto, el legislador no puede imponer él solo la definición de los mecanismos de reconocimiento y correspondencia de saberes sin haber hallado previamente un compromiso entre los intereses diferentes e, incluso, a veces, divergentes de los agentes sociales.

La introducción de soluciones puramente técnicas no pueden satisfacer más que parcialmente la necesidad de información sobre la que se basa el reconocimiento de las cualificaciones y competencias. Las soluciones adecuadas, deben tener en consideración la aplicación social de los métodos y muy explícitamente las cuestiones de aceptación y legitimidad. Una de las estrategias posibles consiste en prestar mayor atención a las relaciones entre las instituciones que deben llevar a cabo la validación y legitimidad del sistema de reconocimiento.

Para que las instituciones estén legitimadas es necesario que satisfagan como mínimo tres condiciones⁴¹:

- Todos los participantes afectados deben ser escuchados y reconocer (tener conciencia de) sus posiciones.
- Todas las informaciones pertinentes deben estar disponibles.
- Todas las posiciones representadas deben ser conciliadas y todo abuso de poder debe ser sancionado.

En esta perspectiva resulta fundamental el equilibrio y coordinación de las posiciones existentes para que sea generalmente aceptada. Construir un sistema de evaluación y reconocimiento de las competencias es similar a construir un sistema de cambios entre monedas: es posible aprobar una ley atribuyendo un cierto valor a cada evaluación de competencias pero ello no significa que el gran público, el mercado de trabajo o las instituciones formativas consideren su validez y oportunidad.

Los métodos de atribución de un cierto valor a los aprendizajes realizados informalmente pueden ser comparados, con reserva, a las operaciones realizadas en el marco de un sistema monetario. “*Es verdad que actualmente un Estado puede garantizar el valor formal de una moneda mediante*

41. E. ERIKSEN, 1993; Den offentlige dimensjon; Oslo, citado en Bjornavold 1997b.

acciones jurídicas y administrativas. Pero en realidad, este poder formal no tiene ninguna repercusión sobre el valor sustantivo de dicha moneda, es decir, sobre el tipo de cambio al que ésta va a ser aceptada en el intercambio de mercancías" (Max Weber).

1.5.4. Cara y cruz de los sistemas de reconocimiento de competencias

La aproximación a los sistemas de reconocimiento impulsados por varios países realizado por Bjornavold tiene la virtud de clarificar dos extremos: la centralidad de la legitimación social de un sistema de reconocimiento y el relativismo metodológico. Pero más allá de estas dos consideraciones clave, conviene por fin establecer algunas aclaraciones finales.

Desde la óptica institucional, de las ópticas de los agentes sociales, desde la del interés de los trabajadores, o desde la óptica de la articulación de las fuerzas profesionales parece que el reconocimiento de competencias no sólo es positivo, sino deseable e incluso, quizás, necesario para afrontar los retos del capitalismo informacional.

No obstante, si atendemos al principio de la realidad y observamos cuáles han sido los avances concretos de las propuestas de países semejantes al nuestro nos surgen unas cuantas dudas.

Los países han avanzado en los sistemas de reconocimiento de la experiencia laboral mucho más lentamente de lo que se pudiera haber pensado en un principio. Es más, parece que tales sistemas han chocado con problemas reales de legitimación social.

Entonces, aun suponiendo que teórica o metodológicamente el proceso es muy complejo, cabe deducir que no hay una igualdad de intereses (sociales o institucionales) ante las propuestas políticas de reconocimiento. Probablemente, todo sistema de reconocimiento provoca reacciones en el campo de los intereses de los agentes sociales o de los mismos trabajadores o de las mismas instituciones implicadas en la formación.

Pero incluso más allá de este hecho, otros interrogantes nos asaltan. Se trata de la cara oculta del sistema de reconocimientos de competencias. En la cara oculta hay lo no evidente, lo latente, lo definitivo, lo perverso. Las preguntas son: qué, quién, para quién, a quienes, cómo, por qué, con qué resultado:

- O bien se trata de un dispositivo superfluo: para continuar tal como se está.

- O bien se trata de un dispositivo de cambio: entonces habrá que pre-guntarse a quién beneficia, en qué y en cuánto y hasta dónde.

Los sistemas de reconocimiento no son neutros y conviene no identificarlos como tales si se quiere alejarse de la ingenuidad.